Une publication de la Direction générale de la formation des jeunes

VIRAGE

ENSEMBLE

Francine Payette

Prendre conscience de l'importance des liens indissociables entre la construction constante de sa vision du monde, la structuration de son identité et l'influence incontournable de la culture sur ces deux éléments : voilà l'essentiel des articles que nous vous proposons dans ce numéro de *Virage*.

Non, c'est pas fini, c'est rien qu'un début,
mais c'est le plus beau des commencements,
han han han han han han han…

Si vous habitiez le Québec vers 1973, ces paroles évoquent la voix d'Emmanuelle et le nom de Stéphane Venne. Cette mélodie, qui fusait de partout en ces mois de février, mars et avril 2003, vous remémore une époque, des états d'âme, des atmosphères, des événements qui ont laissé une marque dans votre vie. Ce sont vos repères culturels.

Cependant, vos élèves associent cette chanson aux prénoms de Wilfred, Marie-Élaine, Marie-Mai, Annie, François et autres dont ils déclinent les noms sans sourciller. Pour eux, c'est nouveau et ils sont très étonnés de savoir que ça existait avant eux.

Ils ont une relation avec ce phénomène. C'est une relation parce qu'elle produit une réaction chez eux. Ce phénomène les touche, modifie leur façon de voir les choses, éveille en eux des émotions, des rêves, les amène à se questionner, à en parler et à percevoir que les autres peuvent réagir et avoir une vision différente. C'est maintenant pour eux aussi un repère culturel qui les amène à se situer par rapport aux autres, à définir qui ils sont et comment ils veulent être. Ils construisent leur identité.

Si vous viviez dans une école ces derniers mois, votre esprit critique a été mis à rude épreuve. Il était, en effet, impossible d'ignorer le phénomène, et la façon dont vous vous êtes situé vis-à-vis de celui-ci peut vous apprendre beaucoup sur votre vision du monde. Qu'est-ce qui prenait le dessus? Était-ce le talent de ces jeunes qui vous émouvait? Était-ce un malaise lié au côté voyeur qu'encourageait tout le projet?

Sommaire

VOL. 5, N°5 — JUIN 2003

ÉCHANGES ET FORMATION
pages 2 à 11

PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE
pages 12 et 13

ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES
pages 14 et 15

ADAPTATION SCOLAIRE ET SERVICES COMPLÉMENTAIRES
pages 16 à 19

INFORMATION
page 20

Québec

2007-03507/

Les grandes rencontres

David Fuchs

La deuxième et dernière session de formation de l'année a réuni près de 600 enseignants et enseignantes, conseillers et conseillères pédagogiques et cadres scolaires.

Le coup d'envoi a été marqué de façon magistrale par la conférence de Diane Pacom, professeure agrégée à la faculté de sociologie de l'Université d'Ottawa. Elle nous a brossé un portrait saisissant du tissu social dans lequel la jeunesse évolue aujourd'hui.

En après-midi, des responsables de programmes ont mis en évidence la façon dont leur domaine peut contribuer à la structuration de l'identité des jeunes et à la construction de leur vision du monde. Lors de l'atelier qui a suivi, les participants et les participantes ont donné leurs points de vue sur le sujet. *Virage* témoigne de la présentation faite dans l'un de ces ateliers par Avril Aitken. Elle illustrait comment une approche pédagogique centrée sur le questionnement peut favoriser la définition de l'identité de l'élève.

La deuxième journée était consacrée à la dimension culturelle et aux outils que les enseignants et enseignantes peuvent utiliser pour introduire cet aspect en classe. Des représentants des domaines du Programme ont fait valoir comment ceux-ci peuvent favoriser l'établissement de la relation de l'élève avec la culture. De nouveau, l'atelier qui a suivi a permis aux participants et participantes d'approfondir leur réflexion sur le rôle de la culture et de mieux cerner la nature des défis lors de l'application de cette approche en milieu scolaire. Les participants et participantes ont ensuite élaboré de nouvelles façons de relever ces défis.

Une conférence de l'auteure québécoise Dominique Demers et de Patrick Beaudin, directeur de la Société pour la promotion de la science et de la technologie du Québec, a clôturé la session de formation. Ils ont livré un vibrant plaidoyer pour que l'école s'ouvre à la culture de toutes les façons possibles.

M. Robert Bisaillon, sous-ministre adjoint de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire, a annoncé que des sessions de formation auraient lieu en 2003 pour une quatrième année. Ces sessions, tout comme les rencontres nationales, sont organisées par la Direction générale de la formation des jeunes. Depuis novembre 1998, ces grands rassemblements sont de puissants moyens de soutien à l'implantation de la réforme dans nos milieux scolaires.

Était-ce votre inquiétude relativement à l'effet de matraquage médiatique rendu possible par la convergence des moyens de communication? Était-ce l'aspect inquiétant de l'instantanéité de cette célébrité montée de toutes pièces? Était-ce votre goût de céder à une situation de succès et d'apparente légèreté alors que le monde entier basculait dans la guerre? Vous avez réagi selon vos valeurs, vos croyances, vos connaissances. Votre façon de vous situer et d'exprimer votre opinion révélaient votre vision du monde.

Beaucoup d'enseignantes et enseignants ont saisi cette occasion qui avait un sens pour les élèves et ont exploité ce repère culturel pour qu'il serve de formation. C'était une situation qui permettait d'amener l'élève à devenir plus conscient de ce qui se passait en lui-même et autour de lui.

evant l'assemblée, réunie en cette session de formation des personnes-ressources, la sociologue Diane Pacom — professeure à l'Université d'Ottawa et membre du Comité scientifique de l'Observatoire jeunes et Société de l'Institut national de la recherche scientifique (INRS) — a partagé le fruit de ses recherches sur le tissu social des jeunes d'aujourd'hui.

Ses yeux se sont d'abord posés sur deux grandes tapisseries ornant la salle. « Qu'arriverait-il si on tirait sur les fils de ces belles tapisseries? Que resterait-il de ces chefs-d'œuvre? Il resterait la mémoire des tapisseries, le canevas sur lequel elles ont été tissées et quelques bouts de l'œuvre. C'est l'héritage qu'on a donné à nos jeunes : une tapisserie défaite. Le tissu social des jeunes d'aujourd'hui est un tissu déconstruit, un monde auquel il manque des éléments essentiels, constate la conférencière. C'est un monde défait qui est à refaire. »

Pascale Sauvé

Un monde en héritage

Qui leur a légué ce monde en héritage? Ce monde qui a connu, au cours des dernières années, des transformations considérables? Les générations précédentes?

Diane Pacom rappelle que l'histoire des jeunes a débuté il n'y a pas si longtemps. « Autrefois, la catégorie appelée jeunes, bien définie avec ses propres caractéristiques, n'existait pas. » On passait en quelque sorte de l'enfance à l'âge adulte. Ce n'est que dans les années 60 et 70 qu'il y a eu émergence historique d'une nouvelle catégorie sociale, les jeunes, à partir de la vague de natalité qui a suivi la Seconde Guerre mondiale, le baby-boom.

Les baby-boomers ont ainsi participé à la naissance de la jeunesse en lui attribuant un certain nombre de caractéristiques. En fait, ce fut le premier fil de la tapisserie qui a été tiré. « Parce que les baby-boomers ont délogé toutes les valeurs de l'avant-guerre, toutes les traditions que ceux d'avant s'étaient passées comme une torche olympique, illustre Diane Pacom. Avec leur souffle, ils ont éteint à jamais cette torche de sagesse, de richesse, de spiritualité, de valeurs que leurs parents leur avait donnée. »

En fait, les baby-boomers ont remis en question les trois rapports de base de la société : le rapport homme-femme, le rapport enfant-adulte et le rapport nature-culture. Ils ont provoqué une réelle révolution.

Le rapport homme-femme

Indéniablement, le rapport homme-femme s'est grandement transformé. En effet, les femmes ont fait une entrée massive en éducation et se sont rapidement approprié le pouvoir à l'intérieur de la société civile. « Faut-il s'en réjouir? Bien sûr, certifie Diane Pacom. Par contre, il y a eu un effet très déconstruisant sur la vie. » L'affirmation des femmes a eu des conséquences sur la famille par exemple. S'il n'existait qu'un modèle familial auparavant, aujourd'hui il s'est multiplié. « On ne peut pas revenir à la famille traditionnelle, et ce n'est pas ce qui est souhaité, souligne la sociologue. Mais actuellement, vous faites face à des classes d'élèves issus de familles dont les modèles diffèrent. On n'a jamais vu cela dans l'histoire. » Que faire?

Le rapport enfant-adulte

Le rapport enfant-adulte a également changé : la notion d'autorité des adultes a été remise en question. « L'autorité formelle d'antan n'existe plus, parce que nous l'avons nous-mêmes contestée, soutient la conférencière. Il faut s'en réjouir parce que nous avons une génération de jeunes autonomes devant nous, mais est-ce facile à vivre? Non. » Qui plus est, selon Diane Pacom, les baby-boomers n'ont pas réussi par la suite à retrouver les caractéristiques et le sens d'être adulte : c'est-à-dire avoir une prise de contrôle et de pouvoir. « On a démissionné de cette responsabilité », soutient-elle. Par conséquent, les jeunes n'ont plus de repères. Que faire?

Le rapport nature-culture

De plus, les baby-boomers ont remis en question le rapport de l'homme avec la nature. « Nous avons été la première génération à mettre en évidence qu'il y avait une dynamique de destruction de la nature, note la sociologue. Conséquence? Nous avons produit une génération qui, pour la première fois dans l'histoire de l'humanité, ne sait pas sur quel pied danser, qui n'a pas de point de référence autre que celui de la peur. Et l'on ne peut pas rassurer ces jeunes parce que le ver est dans le fruit et que c'est nous qui l'y avons mis. » Que faire?

Selon Mme Pacom, une chose est sûre : il faut trouver des réponses pour ces jeunes. « Nous avons déconstruit un monde et bravo pour nous. Nous avons été des héros, une génération riche et créatrice qui a été au bout de ses passions, mais nous avons été une génération narcissique, reconnaît-elle. On s'est trop regardés dans le miroir, alors on ne voit pas la souffrance de nos jeunes, on ne voit pas le vide. Pourtant, la tapisserie défaite est la création de notre génération et nous devons donc en prendre la responsabilité. »

En disant cela, Mme Pacom est loin de prôner un retour en arrière. Elle propose, au contraire, de prendre le temps de connaître les jeunes. « Quelles sont les caractéristiques des jeunes d'aujourd'hui? Ils vivent dans l'éphémère, dans le doute. Ils vivent dans cette tapisserie défaite, affirme la conférencière. Nos jeunes forment une génération sublime et tragique, aux contours indécis, mais c'est avant tout une génération qui a besoin de mentors, qui a besoin d'être guidée d'une nouvelle façon. »

L'idée qu'avance Diane Pacom, c'est de prendre le temps d'écouter les jeunes, de les comprendre, de valider leur existence et de créer des ponts intergénérationnels. « Nous ne pourrons rien faire sans eux, ce sont nos partenaires, dit-elle. Alors, faisons un effort pour les connaître. »

Stéréotypes

Selon Diane Pacom, la société a une image plutôt négative et réductrice des jeunes qu'elle cantonne dans trois grands stéréotypes.

D'abord, le premier stéréotype est de croire que les jeunes sont violents. « Depuis les tueries qui se sont produites dans certaines écoles des États-Unis, on a créé de toutes pièces un discours qui enferme les jeunes dans ce premier pôle négatif », révèle la sociologue. Pourtant, selon les statistiques, aux États-Unis comme au Canada, la violence chez les jeunes a diminué depuis les dix dernières années. « C'est à partir d'une conclusion totalement erronée qu'on a mis en place des dispositifs disciplinaires remarquables », dit Diane Pacom qui pense aux *Boot Camps* de l'Ontario (camps de redressement pour les jeunes délinquants) ou aux détecteurs de métal, aux caméras de surveillance et à la présence policière qui prennent place dans les écoles. Diane Pacom pose la question : « Est-ce le genre d'école qu'on veut pour nos jeunes? »

Un deuxième stéréotype est de penser que les jeunes sont des victimes. Camper les jeunes dans un tel rôle, c'est réduire leur réalité à une série de problèmes comme le suicide, le chômage et le décrochage scolaire. Des problèmes certes réels et préoccupants, mais qui ne caractérisent pas la réalité de tous les jeunes. « Malgré la tapisserie défaite, les problèmes, les jeunes qui tombent entre les mailles de ce système défaut, il y a la réalité d'une jeunesse qui, plus que toute autre génération, fait preuve d'une créativité extraordinaire et qui continue, dans un monde sans références, souvent sans espoir et désenchanté, à s'accrocher et à s'engager. »

Finalement, le troisième stéréotype est de percevoir les jeunes comme des consommateurs. « Les jeunes sont littéralement matraqués de recherches faites par des grandes entreprises de marketing pour pouvoir leur vendre toutes sortes de choses, pour les rendre non pas des citoyens autonomes, mais des consommateurs manipulés et exploités », estime Diane Pacom. Mais, il faut l'avouer, ce sont ces entreprises qui comprennent le mieux les jeunes, qui ont capté leur âme. Pourquoi la société ne fait-elle pas autant d'effort pour connaître la jeunesse? « Il y a un malentendu par rapport aux jeunes, résume la conférencière. On ne les comprend pas, on ne sait pas vraiment qui ils sont. »

Propos recueillis par Ève Krakow

Question : *Ne croyez-vous pas qu'il faudrait faire le même exercice qu'on a fait aujourd'hui avec les enseignants? Parce que, dans le fond, la tapisserie effritée dont vous parliez est un héritage laissé aussi aux enseignants.*

Diane Pacom : Oui, je fais déjà cet exercice. Je sens l'urgence, je sens l'enthousiasme, mais partez, vous aussi, avec ce message, et transmettez-le… Il faut qu'on se parle, des garderies jusqu'à l'université, d'une façon transversale et horizontale. Et surtout, il faut qu'on se « réenchante ».

Question : *Avez-vous de l'espoir?*

Diane Pacom : Je vais vous répondre comme un des philosophes allemands que j'ai le plus apprécié lors de ma recherche de doctorat en philosophie politique, Ernst Block. « Nous n'avons pas d'assurance. Nous n'avons que l'espoir. »

Je reste sceptique par rapport à l'avenir parce qu'il y a des jours où je me réveille et je me dis « Ça y est, c'est fini, notre civilisation va disparaître de la même façon que d'autres. » Mais il y a d'autres jours où je vois chez les jeunes énormément de créativité. C'est là-dessus qu'il faut se brancher pour trouver notre espoir.

Méfiez-vous des discours trop faciles sur les jeunes. C'est une génération magmatique, elle bouge tout le temps. Approchez vos classes chaque fois comme si c'était votre première expérience. Après 25 ans, je le fais et ça marche!

Question : *Vous avez parlé de narcissisme. Je me suis rendu compte de notre conception narcissique de l'enseignement. La réforme apporte un espoir : le fait d'être centré sur l'enfant, pour qui on travaille, convie à délaisser ce narcissisme qui met l'accent sur l'enseignant plutôt que sur l'apprenant.*

Diane Pacom : Il ne faut pas oublier que nos élèves sont des citoyens. C'est la grande chose que les gens des années 60 et 70 ont fait : ils ont donné une citoyenneté potentielle aux jeunes. Alors il faut partir de cette prise de position. C'est ce que les entreprises de marketing font. Elles les traitent comme des citoyens : « Tu as droit à la musique, à une mode. » Il y a certains aspects des jeunes qu'elles ont compris.

Vous avez tout à fait raison par rapport à cette question du narcissisme : on était beaucoup plus centrés sur le maître que sur l'élève. On ne s'en sort pas : c'est le maître et l'élève en même temps. C'est un rapport dialogique : l'un ne va pas sans l'autre. Ma mère disait qu'il n'y a pas de mauvais maîtres, il y a juste de mauvais élèves. Moi, après 25 ans de carrière de prof, je me dis : « Il n'y a que de bons rapports maître-élèves. »

Question : *Nos jeunes ont besoin de mentors. Avez-vous réfléchi à un modèle de l'école québécoise qui pourrait développer le mentorat chez les jeunes?*

Diane Pacom : Je n'ai pas réfléchi à un modèle, mais je me dis que chaque adulte qui est engagé dans un rapport pédagogique, paternel ou amical avec un jeune doit toujours être conscient de la place qu'il occupe dans la vie de ce jeune. Malgré le fait que nous ne nous voyons pas comme des adultes, eux nous voient ainsi. Aussi, on ne se rend pas compte qu'ils sont impressionnables, car ils ne vivent pas l'écart de générations comme leurs prédécesseurs. Ils ne sont pas distants de nous, ils sont collés à nous. À cause de cette espèce de fraternisation qu'on a avec eux, à cause du fait que j'arrive en classe et que je dis à mes étudiants : « Appelez-moi Diane… » parfois, on dirait qu'on se confond avec eux. Pour nous, la jeunesse, c'est la vérité — donc on est aussi fragile vis-à-vis d'eux qu'eux vis-à-vis de nous.

On devrait, chaque fois qu'on parle avec un jeune, être conscient du geste. En tant qu'enseignant, éducateur, directeur ou conseiller pédagogique, on doit sortir de cette attitude bureaucratique qu'on a souvent de le considérer comme un client, un numéro. Dites-vous, chaque fois, que ce que vous venez de dire à un jeune peut le perturber à un point tel que, ou bien il va s'engager dans la vie, ou bien il va aller dans le sens de la destruction. C'est ce genre de mentorat auquel je veux faire référence. Ce n'est pas un programme, mais une attitude qu'il faut développer. ■

Eve Kraicow

Le domaine du développement personnel

Denis Watters, du domaine du développement personnel, a donné le ton en posant la question suivante : « À quoi ressemble l'élève qui structure son identité? Il ressemble, dit-il, à quelqu'un qui met à profit ses talents, tout en découvrant ses forces et en repoussant ses limites. »

« À qui ressemble l'élève qui construit sa vision du monde? Est-il semblable au philosophe ou au théologien qui réfléchit aux grandes questions existentielles? Au physicien qui cherche à comprendre le fonctionnement de l'univers? À l'historien qui porte un regard critique sur les grands événements internationaux? C'est plutôt un élève qui étudie le monde qui l'entoure, pour mieux le comprendre, il nous questionne et se questionne lui-même, et prend conscience de son pouvoir d'agir et de changer le monde ».

Se référant davantage au domaine du développement personnel, il a expliqué comment « par les activités proposées, les élèves apprennent à se connaître eux-mêmes et à communiquer avec le monde extérieur ». En pratiquant des sports d'équipe, par exemple, ils découvrent leurs talents, leurs intérêts et leurs limites. Ils apprennent également à prendre leur place au sein du groupe. La pratique d'activités de plein air les met en contact avec l'environnement, les amenant ainsi à réfléchir sur les conséquences de leurs actions et de celles des autres.

La découverte de réalisations des gens engagés dans la poursuite de causes liées à la justice et à l'égalité incite les élèves à accomplir des actions concrètes dans leur propre communauté. « L'étude de l'histoire des traditions religieuses apprend aux élèves que des gens d'une autre époque, qui ne possédaient pas notre science sur les origines du monde, se posaient les mêmes questions que nous. Le contact avec d'autres manières de penser les aide à prendre conscience du fait que la différence peut être un facteur d'enrichissement plutôt que de division. »

Le domaine des arts

Mme Carole Bellavance a souligné que « l'art est un mode particulier de connaissance du monde et un moyen puissant de communication universelle ». L'art permet de mieux comprendre l'être humain et le monde, puisqu'il donne accès à l'histoire, à l'héritage culturel et au vécu des peuples. En interprétant une variété d'œuvres et en donnant leur appréciation de ces dernières, « les élèves tirent profit de la fantastique fenêtre qu'offre l'éducation artistique pour approfondir des réalités culturelles nouvelles et parfois surprenantes à leurs yeux ».

L'art offre aux jeunes l'occasion extraordinaire de construire leur identité puisqu'ils sont eux-mêmes la matière première de la discipline. « Ils devront faire appel à leur corps, leur voix, leur imagination et leur culture. » Créer une œuvre, c'est aller à la rencontre de soi et « non seulement prendre conscience de ses forces et de ses talents, mais aussi faire face à ses peurs et à ses limites. »

Le domaine de l'univers social

Mme Marie-Noëlle Soumeillant a fait voir comment « le domaine de l'univers social permet à l'élève d'assumer ses responsabilités de citoyen par la compréhension éclairée des réalités sociales. »

Par exemple, face au conflit irakien, l'élève doit se donner des points de repère pour comprendre cette réalité : Où le conflit a-t-il lieu? Quels sont les pays impliqués dans le conflit? Quels en sont les acteurs principaux? Quels sont leurs rôles respectifs? Comment en sont-ils venus là? Peu à peu, l'élève fait siens les éléments de cette réalité sociale. Il pourra ainsi déterminer les groupes et les intérêts en jeu et comprendre la complexité de la situation. Il pourra en reconnaître les enjeux politiques, sociaux, économiques et territoriaux. L'élève apprend en se posant des questions, en construisant des réponses à partir de sources diverses qu'il consulte. Il s'habitue à vérifier la provenance de l'information qui lui est fournie. « Il devient de plus en plus capable de prendre position et de se préparer à son rôle de citoyen responsable. »

Le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

Mirhan Djiknavorian, responsable du programme de mathématique, a fait valoir que cette discipline est sans pareille pour le développement de l'intellect, puisqu'elle allie l'intuition à la logique.

« La recherche de solutions aux problèmes donne l'occasion d'organiser la pensée de manière logique et sollicite la créativité, la pensée critique, l'argumentation fondée sur des faits et la prise de décision à partir de données fournies. La rigueur, l'autonomie et la coopération sont les fondements de ce processus. Par la résolution de problèmes, l'élève construit sa propre manière de voir et de faire. »

Le domaine des langues

Mme Lise Ouellet a demandé aux participants et participantes de dessiner un carré, d'écrire les mots *langue*, *culture*, *identité* et *vision du monde* à chaque coin et, au centre, le mot *élève*. Puis, elle a établi des relations entre chacun d'eux.

« La langue de l'élève est au cœur de son identité. Elle lui permet de participer à une culture et lui procure une appartenance sociale. En apprenant différentes langues, l'élève découvre les particularités de sa propre culture et a aussi accès à d'autres cultures. » L'étude du rôle historique et culturel de la langue dans l'identité collective permet aussi à l'élève de comprendre pourquoi la maîtrise de la langue est importante.

Au fur et à mesure que l'élève se donne des points de repère en littérature, en poésie, en musique et en théâtre, « il découvre que des livres, comme *Le Petit Chaperon rouge*, n'appartiennent pas uniquement à la langue française ou anglaise, mais font partie du patrimoine mondial. » La langue lui donne également les outils qui lui permettent de comprendre les textes donnant accès à une lecture du monde, d'enrichir sa vision du monde et de développer son sens critique.

Les domaines généraux de formation

Mme Marthe Van Neste a présenté ces éléments intégrateurs du programme que sont les domaines généraux de formation. « Les jeunes arrivent à l'école en formulant les questions suivantes : Qu'est-ce que je vois et qu'est-ce que je comprends du monde autour de moi? Où se trouve ma place? Étant donné la personne que je suis, que puis-je faire dans ce monde? » Ces questions sont regroupées dans les cinq domaines généraux de formation.

Les domaines généraux de formation nous amènent à approfondir les concepts universels : l'intégrité personnelle (Santé et bien-être); la lucidité par rapport aux événements (Médias); l'interdépendance (Vivre-ensemble et citoyenneté); avoir un projet de vie qui nous sert de force motrice (Orientation et entrepreneuriat); enfin, l'importance de l'équilibre (Environnement et consommation). « Plus l'école réussira à associer les domaines généraux de formation à la structure d'apprentissage de chaque discipline, plus l'identité personnelle de l'élève et sa vision du monde s'épanouiront. »

David Fuchs

titre d'enseignante, comment dois-je agir? s'interroge Avril Aitken. Comment dois-je incorporer la pratique du questionnement en classe? S'agit-il de plonger tête première dans les domaines généraux de formation au moment de la création d'un projet? Voilà certaines questions que se posent les enseignants, mais ils ne se demandent pas ce qu'est la vision du monde de l'enfant. »

« Vos élèves ont déjà des visions du monde qui sont en construction et en constante transformation. Peu importe nos expériences, qu'elles soient positives ou négatives, notre vision du monde se développe. Et nous voulons seulement que ce processus soit un peu plus positif et efficace pour les élèves », explique Avril Aitken. Cette dernière compte sur trois étapes pour atteindre cet objectif. Les enseignants et enseignantes doivent d'abord utiliser les domaines généraux de formation parce qu'ils représentent les défis auxquels les élèves sont confrontés dans leur vie. Par la suite, ils se servent des compétences transversales comme outils pour aider au développement de la vision du monde des élèves. « Tout le processus dans lequel les méthodes critiques et créatives s'appliquent lorsque vous interagissiez avec votre milieu est défini grâce à ces compétences. Enfin, la dernière étape demande de tenir compte des domaines d'apprentissage comme matériau de base pour définir cette vision du monde, affirme Avril Aitken. Ce processus n'existe pas seulement pour la réalisation de projets, il englobe aussi les interactions que vous aurez avec des jeunes et qui façonneront leur vie. »

« Quelle est votre vision du monde? Savez-vous qui vous a influencé et pourquoi votre vision du monde est telle qu'elle est? Les enseignants et enseignantes doivent discuter de ce qu'elle est pour en connaître sa nature et voir comment les gens construisent le savoir, poursuit Mme Aitken. Voilà des aspects auxquels nous n'accordons pas suffisamment d'attention. » Pour appuyer son idée, elle nous conseille de lire Paulo Freire, un éducateur réputé dont le questionnement est signifiant et porteur d'espoir.

« Si vous abordez le Programme de formation avec une connaissance de base du processus d'apprentissage, en n'oubliant pas les buts de l'école et en alimentant des discussions sur ces sujets avec les enseignants et enseignantes, vous comprendrez la nécessité d'enseigner une approche centrée sur le questionnement », affirme Avril Aitken.

Mme Aitken propose aux participants et participantes d'approfondir leurs connaissances sur l'apprentissage en consultant le site [www.nap.edu/html/howpeople2/ch2.html].

« La culture constitue le meilleur pour partir à la conquête de soi-même, du monde et des autres. » Voilà des paroles pleines de sens de l'incomparable Mademoiselle Charlotte. Sa créatrice, la romancière Dominique Demers, ainsi que le scientifique Patrick Beaudin saluent l'initiative du monde scolaire d'allumer un nouveau projecteur sur la culture à l'école.

Pascale Souvé

ne question demeure toutefois : comment faire cette intégration? « Commençons par donner une égale importance à la culture des humanités et à la culture scientifique en les faisant communiquer, propose le conférencier. Imbibons d'histoire l'enseignement des sciences. Explorons les ressources de la littérature, de la poésie et des arts. »

La profusion des savoirs

Pour Patrick Beaudin, il ne fait aucun doute : nous vivons une époque extraordinaire. « Combinée aux technologies de l'information et de la communication, l'exposition des savoirs traverse toutes les cultures. Nous vivons un réel sans cesse changeant et marqué par la complexité des situations, des questions et des défis à relever. Sur tous les continents, la modernité est remise en question et les connaissances scientifiques sont prises en compte par de nouvelles demandes sociales qui exigent la construction d'un processus de connaissance fondé sur une autre éthique : la dignité de l'homme. »

De ce fait, le monde scientifique et le monde scolaire se rejoignent sur plusieurs points. Tous deux font face à des remises en question concernant leurs missions, leurs méthodes et leurs responsabilités. Le chercheur, comme l'enseignant, se trouve confronté au défi de l'accroissement ininterrompu des savoirs qui rend sans cesse plus difficiles l'organisation et la transmission des connaissances. L'enseignant, comme le chercheur, doit entreprendre une mutation de ses pratiques pour assurer l'évolution de l'acte d'apprendre.

D'un côté comme de l'autre, le défi est le même : inventer de nouveaux modèles pour régénérer la création et la transmission des connaissances. « La culture constitue un des tremplins pour la mise en scène du savoir, et ce, pour toutes les disciplines, dit Patrick Beaudin. Cependant, avant de se lancer sur le tremplin de la culture, il est important de s'assurer qu'il y a de l'eau dans la piscine, en articulant clairement les rapports entre la culture, le projet éducatif de son école et les programmes. » Pour remplir cette piscine, il faut reconnaître, soutient le conférencier, trois pôles prioritaires associés aux conditions de réussite des finalités éducatives dans tous les pays : la culture des langages, la culture des humanités et la culture scientifique. Dans cette piscine, reconnaît M. Beaudin, c'est la maîtrise de la langue et des langages qui doit occuper la moitié du volume. « Sans elle, dit-il, il n'y a pas de pensée formelle, donc pas de science. »

C'est dans cette optique que la Société pour la promotion de la science et de la technologie a développé des projets misant sur la lecture, notamment, des *Fables de la Fontaine* : *un puits de science* ou d'un musée à imaginer : *le musée du Trou noir*. Ces initiatives visent à offrir aux enseignants et enseignantes du primaire des modèles de médiation documentaire et d'animation culturelle.

Lecture et science vont de pair parce qu'aucun humain ne peut posséder la totalité des savoirs. Qui peut répondre du même souffle à une question sur les volcans, les organismes génétiquement modifiés et les étoiles? « Les chercheurs ne peuvent faire de la science s'ils n'ont pas de documentation, confie le conférencier. Il en va de même pour les enseignants et enseignantes. S'ils ne peuvent se ressourcer avec de la documentation, ils pourront difficilement travailler avec les élèves et atteindre les objectifs de la réforme. » Ainsi, pour redonner un nouveau souffle à l'enseignement des sciences, estime Patrick Beaudin, le monde de l'éducation doit préparer l'arrivée d'une nouvelle génération d'enseignants documentalistes. De ce fait, le conférencier lance un appel pour un réinvestissement dans les bibliothèques scolaires, notamment par l'acquisition de livres liés au projet éducatif et pour la création d'une médiathèque des sciences pour les enseignants et enseignantes.

Ce que souhaite M. Beaudin : de la culture scientifique pour tous les élèves. Déjà, en énonçant que la science est une activité porteuse de culture, le monde scolaire a fait un grand pas pour l'enseignement de celle-ci.

Pour en savoir plus, visitez le site de la Société pour la promotion de la science et de la technologie [www.spst.org].

Pascale Sauvé

Un peu de musique pour accueillir les participants et participantes à la journée de réflexion sur la dimension culturelle

Représentation offerte par David Fuchs, journaliste à *Virage* et *Schoolscopes*. Il a interprété à la guitare Bach, Tarrega et Villa-Lobos.

j'ai la conviction que nous avons entre les mains le plus beau projet du monde, mais que les conditions de réussite ne sont peut-être pas encore toutes réunies, dit la conférencière Dominique Demers en parlant de l'éducation. Il manque, entre autres, de *sping* : d'émotion, de magie, d'ensoleillement et de vécu. »

Il est manifeste maintenant que les acteurs de l'éducation ont un rôle important à assumer : celui de *passeur culturel*. « Pour que ce rôle de passeur prenne vie et s'incarne, il faut d'abord être persuadé de son importance et pouvoir répondre simplement, clairement et avec ferveur à la question *Pourquoi la culture à l'école au quotidien?* » estime la romancière.

Pour Dominique Demers, la réponse va de soi : parce que la culture et l'art sont riches en sping! C'est-à-dire que l'art et la culture fournissent de précieuses lunettes pour concevoir le monde autrement, en rappelant que tout est possible et qu'on peut encore le réinventer. L'art et la culture, c'est la liberté qui confère un pouvoir immense dans un monde agressant et rempli de contraintes multiples. L'art et la culture, c'est une fabuleuse assurance bonheur et un merveilleux tremplin vers soi-même et vers les autres. « Ces réponses au pourquoi, poursuit la conférencière, rejoignent profondément les enfants et les adolescents qui sont des êtres qui supportent mal les contraintes de la vie et qui sont affamés de pouvoir et de liberté. »

L'intégration

Le défi est de parvenir à intégrer l'art et la culture dans une salle de classe, dans une école et dans la vie des jeunes. Selon la conférencière, ce sera possible en adoptant des attitudes et en se donnant des moyens.

Au cœur de cette intégration, il faudra faire naître la passion, ce feu qu'il faut allumer, nourrir et entretenir. « Pour nourrir les jeunes, l'enseignant doit être nourri, estime Dominique Demers. Pour être stimulant, il faut que l'enseignant ait été stimulé. Pour être un *passeur culturel*, il doit découvrir la culture et la vivre lui-même. » Pour vivifier continuellement ce feu, elle souligne l'importance d'outiller les enseignants et enseignantes, de miser sur la formation continue et de susciter la constitution de « pelotons » tels les cyclistes qui travaillent en équipe, se relaient pour fendre le vent, mettent en commun leurs forces et leurs énergies, facilitant ainsi la randonnée.

La conférencière estime que la réussite du projet repose par ailleurs sur l'attitude, l'ouverture et le respect, l'exposition à une diversité culturelle, la confiance et le partenariat avec les jeunes. En d'autres mots, il s'agit de prendre en compte l'individualité de chacun avec ses forces et ses faiblesses, sans juger, et d'amener chaque personne par divers moyens et outils à s'épanouir et à se rendre le plus loin possible dans son parcours, « et non dans celui qu'on a inventé pour lui », précise la conférencière. Il faut croire que tout est possible dans ce monde d'artistes et de champions.

Comme le dit si bien Dominique Demers, par l'intermédiaire de Mademoiselle Charlotte : « On est tous des artistes, la plus belle œuvre d'art, la plus importante, c'est nous-même. On est l'artiste de notre vie. Tu peux faire un chef-d'œuvre de ta vie, la réinventer à ta guise, ajouter tout le sping que tu veux, mettre de la couleur, du mouvement, des parfums, de la musique, de l'ombre ou de la lumière. Tout est possible. »

Mademoiselle Charlotte :
Il manque de sping.

Léonie : *C'est quoi le* sping?

Mademoiselle Charlotte : *Tout ce qui nous allume, nous transporte, nous élève, nous fait sentir encore plus merveilleusement vivants.*

Léonie : *On prend ça où?*

Mademoiselle Charlotte :
On se le fabrique, on le partage, on l'échange et quand on y est, ce n'est pas si sorcier au fond.

Extrait de *L'incomparable Mademoiselle C*

Le développement des compétences au secondaire

Pour Sophie Grieco et Chantal Laporte, de l'école Georges-Vanier, la réforme est une jungle. Faut-il s'en effrayer ou s'en réjouir? Faut-il considérer cette forêt exotique comme une nature indomptable et implacable ou comme une promesse d'aventures? M[me] Grieco et Laporte penchent plutôt du côté attrayant de la faune tropicale, même si elles admettent du même coup qu'on ne s'aventure pas en pareil territoire sans une solide préparation. Elles savent de quoi elles parlent puisque depuis deux ans elles ont conduit trois classes de 5[e] secondaire par des sentiers aussi verdoyants qu'exigeants. Elles ont proposé à leurs élèves de développer les quatre compétences du programme de français du primaire tout en continuant d'acquérir les connaissances inscrites au programme du secondaire de 1995.

Jean François Giguère

L'essentiel, c'est l'envie

Au départ, ce projet de développer les compétences du primaire appartenait à Sophie Grieco, alors enseignante et aujourd'hui conseillère pédagogique. Le changement est né de son insatisfaction. Elle mesurait « les limites de son action pédagogique sur les apprentissages réels des élèves » et constatait que certains de ceux-ci demeuraient froids à la perspective d'échouer à leur cours de français. Ce n'est pas qu'elle ne planifiait ou n'évaluait pas, ni qu'elle s'écartait du Programme. Bien au contraire! Elle enseignait à ses élèves les notions textuelles et linguistiques appropriées, supervisait les travaux individuels requis et s'assurait de faire les examens formatifs et sommatifs nécessaires. L'évaluation occupait une place importante dans sa planification : plus de la moitié du temps, en fait. Les élèves n'étaient pas privés de lectures ou de situations d'écriture.

Le passage aux compétences, commencé par M[me] Grieco puis poursuivi par M[me] Laporte quand la première est devenue conseillère pédagogique, est marqué par un curieux paradoxe. Les élèves réalisent des tâches plus complexes et sont plus motivés. Curieusement, le surcroît de travail ne les freine pas. L'intérêt pour les tâches à accomplir l'emporte sur leur ampleur. À titre d'exemple, mentionnons que pour développer leur compétence à lire et à écrire des textes variés, les élèves lisent pendant l'année quatre des vingt romans qui leur sont proposés et les analysent avec soin pour pouvoir les présenter sous un angle précis et d'une manière originale. Ajoutons aussi qu'ils rédigent en équipe un texte assez long. Il s'agit soit d'un recueil de nouvelles, soit d'un conte ou d'une série de contes, soit d'un roman ou d'une pièce de théâtre. Le processus qui les mène de l'étincelle initiale jusqu'au résultat final est bien balisé par l'enseignante. Les activités de lecture sont aussi l'occasion d'activer la compétence à apprécier des œuvres littéraires.

Dans ce contexte où les productions complexes occupent plus de place, l'enseignement magistral prend souvent la forme de cliniques, c'est-à-dire qu'il s'ajuste aux nécessités de la production. Ainsi, une clinique facultative sur la poésie est donnée aux élèves qui en ont besoin au moment de réaliser leur récital de poésie. Dans ce contexte de situations d'apprentissage qui s'échelonnent sur plusieurs semaines, l'évaluation prend une place différente. Elle est mieux imbriquée dans l'apprentissage. Cela ne veut pas dire qu'elle ne demeure pas un défi majeur. Mais ce n'est pas un impossible rêve. Chantal Laporte a su démontrer aux participantes et participants de son atelier que ce défi est à leur portée. Son diaporama électronique ne contenait pas que des images de lionne rugissante et de crocodile antipathique pour

d'essayer!

soutenir la thématique de la jungle. On y trouvait aussi ses grilles d'évaluation et celles de ses élèves. Et à les parcourir, on constatait rapidement qu'il n'y avait pas là une réduction des exigences.

Dans le diaporama de Sophie Grieco et de Chantal Laporte, deux diapositives évoquent bien le chemin qu'elles ont parcouru. L'une donne à voir la planification de l'année scolaire avant le passage aux compétences, l'autre montre le renouvellement. Si l'on ajoute à ce changement de cap un renouvellement de l'évaluation et la mise en place d'un apprentissage coopératif au service du développement des compétences, on est impressionné par l'ampleur des transformations. Bien sûr, les deux enseignantes en conviendront, tout n'est pas à point. Qui s'en surprendra? Le temps et l'expérience permettront de bonifier le tout. Mais l'essentiel est réalisé : la motivation des élèves est grande et leurs réalisations témoignent d'apprentissages complexes qui leurs seront utiles toute leur vie, dans leurs loisirs ou au travail.

La prochaine étape? Elles veulent réaliser plus de projets interdisciplinaires, tenir compte des domaines généraux de formation de façon plus explicite, renouveler le bulletin et instaurer une collaboration plus étroite avec les parents. Le prochain pas consiste peut-être aussi à donner aux élèves une rétroaction sur le développement de leurs compétences transversales. Parmi ces dernières, Sophie Grieco et Chantal Laporte ont bien ciblé celles que les élèves peuvent développer dans chacune de leur production. Mais il y a encore un pas à franchir pour organiser la régulation qui permet à l'élève d'être renseigné sur l'évolution de ses compétences transversales. Cependant, on ne voit pas pourquoi elles n'y parviendraient pas puisqu'elles ont déjà commencé à renouveler leur évaluation et intégré avec justesse un des domaines généraux de formation. Dans leur planification de l'année, en effet, la compétence « Communiquer oralement » s'exerce dans le domaine général de formation Orientation et entrepreneuriat. Les élèves doivent faire un exposé sur une profession après avoir rencontré, dans son milieu de travail, une personne qui l'exerce.

À la sortie d'un atelier comme celui que Sophie Grieco et Chantal Laporte ont donné le 25 février, on a toujours deux ou trois réactions qui témoignent de notre appréciation. La gratitude d'abord, car on ne peut pas s'empêcher de remercier des personnes qui ont le courage et l'humilité de faire connaître le quotidien de leur classe. Nous sommes conscients de leur être redevables de nous avoir mis sur la piste. Le second réflexe est de s'assurer d'avoir dans son porte-documents le dossier qui décrit en détail l'organisation de leur année scolaire. Il y a là une importante source d'inspiration. Chacun y trouve un tremplin pour créer, à sa manière, un contexte propice au développement des compétences. Mais le sentiment le plus fort et le plus durable au terme de leur présentation tient en quelques mots : « Oui, la réforme au secondaire, c'est possible! » Si, comme on dit, l'émotion c'est le moteur, elles nous ont donné l'essentiel : l'envie d'essayer!

Pascale Sauvé

Il y a quelques semaines, près de 115 enseignantes et enseignants du premier cycle du primaire sont partis avec leurs élèves à la recherche d'une île merveilleuse. Émules de Noé, ils ont sauvé des animaux en détresse, abandonnés sur un cargo dérivant en mer, en leur trouvant un nouvel habitat où ils courent maintenant librement. Scénario d'un film? Pas du tout. C'est en fait la trame d'un projet de recherche mené par le ministère de l'Éducation dans le réseau scolaire. Plus de mystère, le voile est levé.

Le projet *À la recherche d'une île merveilleuse* a débuté il y a trois ans. Alors que l'équipage s'embarquait sur le vaisseau de la réforme, le ministère de l'Éducation cherchait un moyen de suivre la traversée. L'intention a capté les bons vents et une idée a fait surface : concevoir un outil donnant des indications quant à l'effet de la réforme sur les apprentissages des élèves.

Des équipes d'enseignantes et enseignants, de conseillères et conseillers pédagogiques et de spécialistes ont donc élaboré, mis à l'essai, validé, révisé et corrigé le projet au cours des dernières années. Voilà qu'aujourd'hui il a le vent dans les voiles. Quelque 115 enseignantes et enseignants de la fin du premier cycle du primaire représentant l'ensemble des commissions scolaires du secteur francophone — et de quelques écoles privées — ont été sélectionnés au hasard. Ils ont participé à des activités de formation où les moindres détails concernant cette merveilleuse île leur ont été dévoilés.

Un colis, une mission

Imaginez un colis qui arrive en classe un matin. À l'intérieur se trouvent une affiche et un article de journal racontant que des animaux ont été chassés d'un zoo et qu'ils voguent à la dérive sur l'océan. On est à la recherche de marraines et de parrains pour leur aménager des îles où les couples d'animaux pourront vivre heureux dans la nature. Durée de la mission : deux semaines.

D'emblée, l'attention et la curiosité des élèves ont été captées. L'enseignant, de son côté, dispose d'une trousse bien garnie contenant le matériel nécessaire pour guider ses moussaillons dans leur aventure : un guide indiquant les lignes directrices du projet, un carnet de parrainage pour les élèves, des fiches sur les animaux, un conte, une chanson, etc.

Le projet, élaboré dans l'esprit de la réforme, propose des tâches incitant les élèves à mobiliser des ressources pour atteindre un but. Plusieurs compétences — « Lire et écrire des textes variés », « Résoudre une situation-problème mathématique », « Exploiter l'information et coopérer » — sont visées. L'enseignante ou enseignant a l'occasion de compléter l'information sur le développement des compétences ciblées et d'observer les élèves dans l'action.

Un butin à partager

Un des objectifs du ministère de l'Éducation est de recueillir des données sur le développement de certaines compétences.

Pour ce faire, le Ministère a en main divers outils : le cahier de parrainage des élèves des classes ciblées et le questionnaire sur leurs attitudes et habitudes en lecture, en écriture, en mathématique et dans l'utilisation de l'ordinateur.

Dans le but de faire une description d'ensemble de la situation, le Ministère procédera, dans les prochains mois, à l'analyse des cahiers d'élèves et à la compilation des réponses aux questionnaires. Il n'y aura aucune analyse par

classe, par école ou par commission scolaire. « Le but n'est pas de juger ou de comparer le travail des enseignantes et enseignants ou le rendement des écoles, mais d'avoir un aperçu pour l'ensemble de la province », précise Joanne Munn, responsable de la recherche et du développement en évaluation à la Direction de l'évaluation de la Direction générale de la formation des jeunes. Les résultats seront rendus publics à l'hiver 2004.

Les retombées du projet *À la recherche d'une île merveilleuse* seront multiples. En plus de livrer des indications concernant les effets de la réforme sur les apprentissages des élèves et de fournir une occasion de formation, de rencontre et de partage d'expériences à la centaine d'enseignants et enseignantes qui y ont participé, le projet pourrait bien constituer un outil inspirant pour tous. Il présente en effet des pistes intéressantes pour le développement de situations d'apprentissage et d'évaluation. Le Ministère compte en faire profiter le plus de milieux possible, en faisant connaître non seulement les résultats, mais le projet lui-même. Vous aimeriez aussi partir à la recherche d'une île merveilleuse avec vos élèves? Restez à l'affût!

Rappel sur l'évaluation des compétences

- Une **compétence** est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources.
- **Évaluer les compétences** consiste à vérifier la capacité de l'élève à recourir de manière appropriée à une diversité de ressources dans des contextes variés.
- Des **situations signifiantes et complexes** prennent en compte des contextes variés, génèrent de l'interaction entre les pairs et permettent aux élèves de construire de nouvelles connaissances à partir de leur acquis ainsi que d'exercer un certain contrôle sur le déroulement des actions à mener pour effectuer les tâches.

À la fin de la rencontre de formation, les enseignantes et enseignants présents ont été invités à formuler leurs commentaires et suggestions. À la lecture, il n'en fait aucun doute : ils ont apprécié leur expérience et sont repartis la tête pleine d'idées. Voici un aperçu de ce qu'ils ont écrit.

« J'ai vécu une expérience extraordinaire. J'ai pu partager des idées de projets avec d'autres enseignantes qui m'ont beaucoup apporté. »

« Je rapporte avec moi un trésor. Je quitte cette rencontre avec un beau sourire et plein d'énergie. J'ai hâte d'entreprendre cette recherche d'une île merveilleuse. »

« Très pertinent et enrichissant. Je repars enthousiaste et avec beaucoup d'idées en tête. C'est un très beau cadeau! »

« Quelle joie j'aurai à me rendre avec mes petits minous sur cette merveilleuse île en chantant *Ma belle gazelle*. J'ai tellement hâte. »

« Vraiment super! Quel beau cadeau! Le hasard ne m'a pas fait gagner à la loterie, mais c'est tout comme, avec ce magnifique projet. »

« Avant de venir à cette session, je me sentais anxieuse et, maintenant, je repars avec entrain et motivation. »

« Très belle formation qui répond à beaucoup de mes questions et qui me donnera le temps de vivre une situation de projet très intéressante pour les enfants et moi-même. »

Francine Poyette

Un élève peut être en difficulté d'apprentissage à n'importe quel moment de son parcours. Ces difficultés d'apprentissage, qui se manifestent de diverses façons, sont au cœur des préoccupations du monde scolaire.

Au cours des années 1990, plusieurs études et rapports sont venus mettre en lumière les problèmes du système scolaire : un nombre important d'élèves ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, un accroissement du taux de décrochage scolaire, un nombre élevé d'adultes analphabètes. Ces différents constats ont entraîné une remise en question qui a donné naissance à la réforme de l'éducation. En 1997, l'*Énoncé de politique éducative. L'école, tout un programme* a donné les grandes lignes de cette réforme en mettant l'accent sur l'importance de mener tous les élèves à la réussite.

Comment soutenir tous les élèves, incluant ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, et les amener à la réussite?

Dans le cadre de la réforme, des travaux ont été menés pour revoir les trois composantes du curriculum : le **Programme de formation,** l'**évaluation des apprentissages** et la **sanction des études.** Ainsi, la réussite est maintenant basée sur une formation qui permet de développer certaines compétences de base. L'évaluation, pour sa part, est axée sur l'aide à apporter à l'élève. Quant à la sanction, elle doit témoigner de la réussite relativement à ces compétences de base, jugées indispensables pour que les jeunes puissent s'adapter à la société dans laquelle ils vivent.

Les difficultés d'apprentissage se manifestent plus particulièrement dans les compétences à lire, à communiquer oralement ou par écrit et à utiliser la mathématique. Or ces difficultés sont souvent jumelées à certains déficits, notamment sur le plan de l'attention et de la mémoire. Le développement des compétences vise maintenant à faire des savoirs scolaires des outils transférables et utilisables dans la vie courante.

Par ailleurs, observer la progression des apprentissages a des conséquences considérables sur la façon d'intervenir auprès des élèves. L'observation doit se faire systématiquement afin de voir la progression et d'ajuster les interventions pédagogiques. Cette différenciation ne peut reposer sur les seules épaules de l'enseignant ou enseignante. Elle doit se faire en collaboration avec l'équipe-cycle qui inclut les intervenants des services complémentaires qui apportent leurs expertises diverses.

En terminant, nous vous informons que des projets novateurs, qui vont dans le sens de la réforme et du nouveau curriculum, sont expérimentés dans différents milieux et que nous comptons présenter certains de ceux-ci dans les prochains numéros de *Virage*. N'hésitez pas à communiquer avec nous si vous souhaitez partager des expériences gagnantes dans votre école.

Un portrait de la situation en 2000-2001

Au moment de l'arrivée de la réforme au premier cycle du primaire, les données recueillies dans les commissions scolaires indiquaient qu'environ 11 % des élèves devaient être soutenus par un plan d'intervention. Ces statistiques ne tenaient pas compte des élèves handicapés qui étaient nombreux à connaître des difficultés reliées aux apprentissages.

Les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage sont nombreux à redoubler leur classe et, au primaire comme au secondaire, c'est la première année qui est la plus touchée. Les garçons redoublent dans une plus grande proportion que les filles, soit près du double.

À propos de ressources :
un paradoxe

Lynn Travers

En 1996, dans son avis intitulé *L'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté*, le Conseil supérieur de l'éducation faisait le constat suivant : « ... les données statistiques du ministère de l'Éducation indiquent que les ressources de soutien pour répondre à ces besoins particuliers, c'est-à-dire pour soutenir les élèves dans leur scolarisation et le personnel enseignant dans ses interventions, sont stables ou en croissance, alors que le milieu scolaire affirme qu'elles diminuent ou, du moins, qu'elles n'augmentent pas en proportion des besoins. »

Les mêmes propos sont encore entendus aujourd'hui. Pourtant le Ministère a mis en place toute une série de mesures après avoir établi un plan d'action relatif à la Politique de l'adaptation scolaire :

- Plus de 120 millions $ ont été investis pour diminuer le nombre d'élèves par groupe au préscolaire et au premier cycle du primaire.
- Des dépenses de 36,5 millions $, sur une période de trois ans, ont été prévues afin d'augmenter le nombre de ressources professionnelles pour le soutien aux enseignants et enseignantes et pour l'intervention auprès des élèves. L'objectif visé est l'ajout de 860 emplois, notamment en orthopédagogie, en psychologie, en orthophonie et en psychoéducation.
- Des fonds ont été alloués pour améliorer l'accessibilité aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, entre autres pour les élèves à risque, ainsi que pour soutenir le développement de la recherche.
- Des services régionaux de soutien et d'expertise, notamment pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, ont été mis en place dans chacune des régions du Québec.

Il semble donc utile de réfléchir sur la façon dont les ressources peuvent contribuer à l'obtention de résultats positifs. Il serait bon de revoir les façons de travailler pour que les interventions soient le plus efficace possible.

C'est en 1993 que le Inclusive Education Service a été mis sur pied à l'occasion de l'adoption du *Cadre d'organisation des services régionaux de soutien et d'expertise en adaptation scolaire*. Sur le plan régional, on prévoyait deux types de services d'intégration pour les élèves ayant des besoins spéciaux : l'un s'occuperait de déficience intellectuelle moyenne à importante tandis que l'autre se consacrerait aux difficultés de comportement. Compte tenu des problèmes que pose un modèle régional de service pour le secteur anglophone, trois personnes-ressources ont été désignées pour fournir ces services dans toute la province : Alice Bender, Nick Barker et Hal Linton. Quoique rattachés au bureau régional de Montréal, ces travailleurs infatigables ont parcouru le Québec sans relâche pour offrir leur aide et leur savoir-faire aux nombreuses directions du secteur anglophone. Ce type de service, grandement apprécié des directions et des écoles, exige toutefois que les personnes-ressources soient régulièrement sur la route, situation impossible à long terme. Le recrutement de personnes disposées à se consacrer à ce travail était donc de plus en plus difficile, voire impossible. Il faut donc repenser le service.

Le nouveau service devra être caractérisé par sa capacité à endosser la charge de travail et à fournir le soutien nécessaire. Il devra également reprendre des éléments du modèle initial, entre autres son but, la dimension provinciale de son action et son mandat. Ce modèle doit être pluridimensionnel en raison de son but qui est de fournir de l'aide et de transmettre un savoir-faire en conception de programme et en enseignement différencié pour des élèves dont les besoins sont variés, sur un territoire vaste et diversifié, ce qui ajoute à la difficulté. Le service devra non seulement combler les besoins, mais aussi développer la capacité des écoles à adopter des pratiques plus intégratrices. Les écoles anglophones n'ont pas toujours accès à des ressources dans leur milieu.

En 1998, l'arrivée des commissions scolaires linguistiques a suscité d'importantes modifications. On compte maintenant neuf commissions scolaires qui ont remplacé les quelque cinquante secteurs anglophones. De plus, le nouveau Plan d'action en matière d'adaptation scolaire *Adapter nos écoles aux besoins de tous les élèves* (1999), réaffirmait la nécessité d'une « intégration harmonieuse dans les classes ordinaires de chaque élève dont l'évaluation individuelle des habiletés et des besoins démontre que cette intégration faciliterait l'apprentissage et l'intégration sociale ». Entre-temps, le ministère de l'Éducation donnait aux commissions scolaires la responsabilité d'appliquer le Cadre d'organisation des services régionaux de soutien et d'expertise en adaptation scolaire, responsabilité qu'elles devaient partager avec les Services à la communauté anglophone (SCA). Une augmentation du financement a permis une croissance et une spécialisation de ces services pour inclure l'autisme, les difficultés d'apprentissage et, ultérieurement, les difficultés langagières.

Principes adoptés

- Les ressources offertes par ce service doivent être accessibles à toutes les commissions scolaires;
- le modèle de service doit être dynamique, c'est-à-dire qu'il doit permettre de répondre aux divers besoins de la communauté anglophone;
- le service développe son rôle à l'intérieur des commissions scolaires;
- le service encourage la collaboration et le partage entre les commissions scolaires, les écoles et autres organismes de la communauté;
- le service sensibilise les enseignantes et enseignants aux divers besoins des élèves et aide à la mise au point de moyens pour développer les programmes et les pratiques d'intégration;
- le service encourage les pratiques optimales d'enseignement dans les classes d'inclusion en diffusant l'information sur les théories et les pratiques en apprentissage.

Après de multiples discussions et échanges de vues, le Inclusive Education Service (IES) est né. Les débuts ont été modestes – un seul centre sous la responsabilité de Lynn Senecal – mais le IES s'est développé au cours des années suivantes à la suite de l'invitation faite aux commissions scolaires de soumettre leur candidature en vue de devenir des centres d'excellence. L'organisation complète compte maintenant cinq centres dirigés par quatre commissions scolaires différentes.

Centre of Excellence for the Physically, Intellectually and Multi-Challenged
Coordonnatrice : Elaine Baylis Creary
Commission scolaire Eastern Townships
101, rue du Moulin, bureau 205
Magog (Québec) J1X 6H8

Centre of Excellence for Speech and Language Development
Coordonnateur : Carol Jazzar
Commission scolaire English-Montréal
6000, avenue Fielding
Montréal (Québec) H3X 1T4

Centre of Excellence for Behaviour Management
Coordonnatrice : Eva de Gsoztonyi
Commission scolaire Riverside
299, boulevard Sir-Wilfrid-Laurier
Saint-Lambert (Québec) J4R 2V7

Centre for Excellence on Autism Spectrum Disorders
Coordonnatrice : Karen Zey
Commission scolaire Lester-B.-Pearson
1925, avenue Brookdale
Dorval (Québec) H0P 2Y7

Learning Difficulties Resource Centre
Coordonnatrice : Lynn Senecal
Commission scolaire Riverside
420, avenue Lansdowne
Westmount (Québec) H3Y 2V2

Ces centres partagent une philosophie commune, une vision selon laquelle tous les enfants appartiennent à la communauté et peuvent apprendre dans les classes ordinaires. L'intégration est le fondement des pratiques pédagogiques : l'élève fait partie de la classe ordinaire et il bénéficie à ce titre d'un programme adapté, de soutien, ou les deux, à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe.

À partir de cette philosophie et de principes communs, chaque centre offre des services qui tiennent compte des besoins respectifs des commissions scolaires. L'offre de service qui en résulte est riche et variée et permet l'acquisition de connaissances et les échanges de vues. Tous remplissent le mandat commun aux secteurs francophone et anglophone qui est composé de quatre volets. Voici quelques activités associées à chacun d'eux.

1- Soutien à la commission scolaire et à l'école

- Les centres ont mis sur pied ou sont sur le point de lancer leur propre site Internet auquel on peut accéder par le site *Insight* à l'adresse : [http://www.qesnrecit.qc.ca/insight/index.html]. Le site sur l'autisme (*Autism Spectrum Disorders (ASD)*) fournit de l'information sur l'autisme, sur les congrès ainsi que des liens vers d'autres sites connexes. On y trouve en outre des textes associés au domaine, le bulletin et une liste de documents.
- Le *Centre of Excellence for Behaviour Management* accueille des visiteurs qui peuvent rencontrer le personnel du *Centennial High School Student Support Centre*, les spécialistes itinérants et les techniciens en comportement qui travaillent dans l'école et explorer différentes façons d'adapter ces programmes aux situations de leur propre école.
- Le *Centre of Excellence for Speech and Language Development* est doté d'un centre d'information, d'une bibliothèque contenant des journaux, des livres ainsi que des évaluations et du matériel thérapeutique. Il possède aussi des bulletins d'information et offre des consultations téléphoniques ou par courriel auprès des commissions scolaires au sujet de cas difficiles.
- Le *Centre for Behaviour Management* travaille présentement à la mise au point d'un plan d'action pour des écoles saines et sécuritaires.
- Le *Centre for the Physically, Intellectually and Multi-Challenged* peut fournir de l'information destinée aux personnes affectées de trisomie 21 et sur les programmes adaptés à ces personnes.

Pour en savoir plus, visitez le site *Insight* [http://qesnrecit.qc.ca/insight/index.html].

2- Perfectionnement professionnel

- Chaque centre d'excellence offre des ateliers sur différents sujets notamment :
  - o l'enfant qui perd les pédales;
  - o les stratégies d'intervention auprès des harceleurs;
  - o l'intervention non violente en période de crise;
  - o les stratégies d'intervention inclusive pour les élèves;
  - o les ateliers d'intervention en autisme : stratégies visuelles, stratégies de comportement, stratégies de langage et histoires sociales;
  - o les accommodements relatifs aux besoins sensoriels des élèves autistes;
  - o les élèves affectés de troubles langagiers dans une classe intégratrice;
  - o des sujets liés aux personnes physiquement ou intellectuellement handicapées.

Le *Learning Difficulties Resource Centre (LDRC)* a établi des réseaux d'enseignants et enseignantes d'une même commission scolaire qui se rencontrent plusieurs fois par année pour développer une expertise et partager des stratégies. Ces actions encouragent la continuité, la compréhension approfondie des élèves en difficulté d'apprentissage et l'adoption de méthodes prometteuses d'enseignement et d'apprentissage. Les sujets traités cette année portaient entre autres sur le profil d'apprentissage des élèves à risque, les meilleures méthodes de développement de la lecture, de l'écriture et de la mathématique, les ressources complémentaires en alphabétisation qui appuient l'inclusion d'élèves ayant des besoins spéciaux, l'évaluation fondée sur le curriculum et le plan d'enseignement individualisé (PEI).

3- Activités de recherche et de développement

- Pour appuyer l'intégration des élèves à risque en immersion française et dans les programmes bilingues, le *LDRC* met au point des ressources complémentaires en alphabétisation française.
- Des stratégies et du matériel d'enseignement de la mathématique sont conçus pour appuyer les élèves du secondaire qui présentent des difficultés d'apprentissage et des troubles de déficit de l'attention/hyperactivité (TDA/H).
- L'efficacité de certains programmes portant sur les habiletés sociales, la non-violence, la non-agression et le comportement est présentement à l'étude au *Centre of Excellence for Behaviour Management*.
- La conception et le démarrage d'une recherche quantitative sur l'autisme est en cours.

4- Contributions au développement de l'expertise à l'échelle provinciale

Grâce à la Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires (DASSC), les coordonnateurs du centre ont l'occasion de rencontrer régulièrement leurs collègues de la région pour partager des connaissances et contribuer à l'évolution de leurs domaines d'expertise respectifs. Parmi les contributions, notons la tenue du congrès sur l'autisme et la participation au comité directeur du récent colloque sur l'intimidation et le taxage organisé par le ministère de l'Éducation.

Le *Committee of Anglophone Special Education Responsibles (CASER)* s'assure que les besoins des commissions scolaires et des écoles sont pris en considération. Les centres présentent leurs futures activités et discutent des sujets et des questions d'intérêt commun avec le *CASER*. Les orientations générales sont fournies par le *Inclusive Education Service Management Committee (IESMC)*, qui est bien appuyé par les directeurs généraux du secteur anglophone. Les coordonnateurs des centres d'intégration se rencontrent au moins trois fois l'an pour échanger de l'information et pour collaborer à des projets spéciaux comme des présentations conjointes de séminaires et de conférences et pour fournir, le cas échéant, des recommandations au IESMC.

Pour plus d'information sur la promotion de l'intégration des élèves en difficulté dans votre école et sur les meilleures pratiques à adopter pour les élèves qui présentent des besoins spéciaux, vous êtes invité à communiquer avec le représentant des services complémentaires de votre commission scolaire.

DISPARAÎTRE POUR TOUJOURS? JAMAIS DE LA VIE! IL Y A DES SOLUTIONS À LA SOUFFRANCE

Quel beau slogan pour une semaine sur la prévention du suicide!

Dès le lundi, les enseignants et enseignantes de français de la 1re secondaire à la 5e secondaire ont procédé au lancement des activités en compagnie de leurs élèves. À l'aide de l'affiche présentant le thème « Disparaître pour toujours? Jamais de la vie! Il y a des solutions à la souffrance », ils ont discuté de ce que le suicide signifiait pour eux. Les enseignants et enseignantes ont insisté sur le fait que le suicide n'est ni une solution, ni un choix, ni une option. Ils et elles ont encouragé les élèves à sortir de l'isolement lorsqu'ils sont en souffrance. Ils ont fourni de l'information sur l'aide disponible à ce sujet. Mais, surtout, ils ont encouragé les jeunes à avoir recours à un proche tant dans le milieu familial, à l'école que dans leur groupe d'amis en cas de besoin.

Chaque matin de cette semaine de prévention, les membres du conseil des élèves ont fait part à toutes les classes de leurs réflexions sur les difficultés, les solutions possibles et les attitudes à développer dans la vie. Plusieurs enseignants et enseignantes d'autres disciplines ont aussi fait des liens avec cette thématique tout le long de la semaine.

On a également lancé un concours visant à identifier des solutions autres que le suicide pour soulager la souffrance. Les élèves ont été invités à trouver une parole susceptible d'aider, de réconforter, de donner de l'espoir à un jeune aux prises avec des problèmes personnels. Ceux-ci ont alors réalisé que, comme témoins des difficultés, ils peuvent aider à contrer le découragement, à donner le goût de ne pas laisser tomber. Des représentants de classes et tous les enseignants et enseignantes ont pris part à cette activité, et des prix de participation ont été distribués. On a proclamé un gagnant en la personne de Michel Després. Ses paroles proposent une solution : elles invitent à aller chercher de l'aide, à parler si on en a besoin. Son message est inscrit sur un grand arbre, symbole de vie, dessiné sur le mur intitulée *Accroche-toi à tes racines*, cette fresque rappelle que même si les difficultés peuvent nous affaiblir, nos racines (nos ressources intérieures et notre famille) nous permettent de nous redresser.

À vous tous, nous souhaitons de belles vacances ensoleillées.

VIRAGE
INSTRUIRE, SOCIALISER, QUALIFIER ENSEMBLE

Virage est une publication du Secteur de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire

Robert Bisaillon, Sous-ministre adjoint

Margaret Roux-Dolan, Directrice générale, Direction générale de la formation des jeunes

Éditrices *Francine Payette, Esther Blais*

Rédaction, révision et traduction
David Fuchs, Charlotte Gagné, Jean-François Gravel, Denise Gouin, Carmen Imbeau, Suzanne Johnson, Eve Krakow, Claire Lamy, Sylvain Larose, Francine Payette, Pascale Sauvé, Lynn Travers

Photographe *Martin Grenier*

Assistante à l'édition *Denise Thériault*

Conception graphique
Orangebleu communication-design

Coordination de l'impression *Michel Martel*

Distribution *La Direction des ressources matérielles, Lise Duchesne*

Code ministériel 13-0000-34

ISSN *1488-3066 (version imprimée)*
ISSN *1488-3074 (version en ligne)*

Tirage *115 000 exemplaires*

Prochain numéro *octobre 2003*

Éducation Québec

www.meq.gouv.qc.ca/virage